

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز
دانشگاه علوم پزشکی بر مبنای خودراهبری
**Predicting Motivational Beliefs among Talented and
High-Achiever Medical Sciences University Students
According to Self-Leadership**

Sanaz Zareian
Master's degree, Shiraz
University
Mahmoud Khani Moselo
Master's degree, Shiraz
University

ساناز زاریان
کارشناس ارشد، دانشگاه شیراز
محمود خانی موصولو
کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the relationship between motivational beliefs and self-leadership among talented and high-achiever medical sciences university students. The statistical population of the research included all talented and high-achiever medical sciences university students in 1390-1391 who were in the list of the Shiraz Medical Sciences University office of Gifted Students. 222 participants (139 female, 83 male) were selected using purposeful sampling method. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ3) and Revised Self-Leadership Questionnaire (RSLQ) were used as measurement instrument. Reliability of these measurement instruments was

چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز بر مبنای خودراهبری آنان در دانشگاه علوم پزشکی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های دولتی دانشگاه علوم پزشکی سراسر کشور در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بود. آزمودنی‌های پژوهش را ۲۲۲ (۱۳۹ دختر، ۸۳ پسر) دانشجوی سال اول تا هفتم استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی شیراز تشکیل دادند که به روش هدفمند انتخاب شدند. پرسشنامه‌های باورهای انگیزشی و خودراهبری، به عنوان ابزارهای پژوهش به کار برده شدند. اعتبار هر دوی این پرسشنامه‌ها از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و روائی سازه‌ای در پرسشنامه

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

investigated by calculating Cronbach alpha coefficient. The pattern of correlations between factors showed its construct validity. The results showed that motivational beliefs (self-efficacy, task value, control beliefs about learning, intrinsic goal orientation, extrinsic goal orientation and test anxiety) and self-leadership (behavior focused, natural reward and constructive thought) were correlated. Multiple regression analyses revealed that self-leadership predict gifted students' motivational beliefs.

Keywords: motivational beliefs, self-leadership, gifted students.

باورهای انگیزشی از طریق محاسبه ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های آن و در پرسشنامه خودراهبری از طریق محاسبه ضریب همبستگی بین ابعاد با نمره‌ی کل آن احراز گردید. تجزیه و تحلیل اطلاعات با محاسبه ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه صورت گرفت. نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و ابعاد و کل خودراهبری رابطه همبستگی برقرار است. تحلیل‌های رگرسیونی بیان‌گر آن بود که خودراهبری در دانشگاه علوم پزشکی، باورهای انگیزشی آنان را پیش‌بینی می‌نماید.

کلید واژه‌ها: باورهای انگیزشی، خودراهبری، دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز.

مقدمه

باورهای انگیزشی بر اساس مدل پینتریچ^۱ (۱۹۹۹) دارای سه مؤلفه‌ی باورهای خودکفایتی^۲، ارزش تکلیف^۳، و جهت‌گیری اهداف^۴ می‌باشد. بنت^۵ و باندورا^۶ (۲۰۰۴) گزارش کردند که خودکفایتی به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم باورهای انگیزشی به حالات ویژه یا رفتارهای مشخصی محدود نمی‌گردد و در حقیقت عملکردهای افراد در زمینه‌های شناختی، انگیزشی، تصمیم‌گیری و فرایندهای فکری را سازمان‌دهی

1. Pintrich

2. self-efficacy

3. task value beliefs

4. goal orientations

5. Benight

6. Bandura

می‌کند. نک^۱ و هوگتون^۲ (۲۰۰۶) معتقدند که خودراهبری^۳ یک فرایند خوداثربخشی^۴ است و در چهارچوب تئوری توصیفی - استقرائی قرار دارد. بر این اساس خودراهبری پیرو نظریه‌های خودنظم‌دهی^۵ و اجتماعی - شناختی است که در طول این مسیر افراد انگیزش ضروری جهت عملکرد خویش را کسب می‌نمایند. فراگیران تیزهوش نسبت به سایر فراگیران سریع‌تر یاد می‌گیرند، اطلاعات را با عمق بیشتری درک می‌کنند و علایق متفاوتی دارند. علاوه بر این، فراگیران تیزهوش و سرآمد در توانایی‌ها، شخصیت، و علائق بسیار متفاوتند (پارک، ۱۳۸۱).

بر اساس نظریه ارزیابی شناختی به نظر می‌رسد که باورهای انگیزشی عامل مؤثری در فعالیت‌ها و رفتار فرد باشد (نک و هوگتون، ۲۰۰۶). از آنجایی که ارزیابی از وظایف و روندهای اساسی رهبری است و این ارزیابی می‌تواند توسط خود افراد صورت گیرد، در نتیجه بر اساس پدیده‌ی خودراهبری افراد فعالیت‌ها و رفتارهای خود را مورد بررسی دقیق و با توجه به اهداف و وظایف خود، سعی در تغییر و اصلاح آن‌ها می‌کنند، تا کیفیت فعالیت‌ها و رفتارهایشان را بهبود دهند (هوگتون، ۲۰۰۰). در حقیقت، آنچه که اهمیت دارد، دیدگاهی فراشناخت، خود‌نظم‌ده و خود ارزیاب می‌باشد. در این راستا به نظر می‌رسد که باورهای انگیزشی با خودراهبری افراد که متأثر از خودنظم‌دهی است در ارتباط می‌باشد. در نتیجه این پژوهش، در خصوص دانشجویانی که به عنوان استعدادهای درخشان و ممتاز شناخته می‌شوند به بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی و خودراهبری پرداخته است.

رنزولی^۶ (رنزولی و ریس، ۲۰۱۱) تیزهوشی را دو نوع متفاوت معرفی کرده است. تیزهوشی خانه - مدرسه^۷ (یا تیزهوشی تحصیلی)^۱ و تیزهوشی خلاق - مولد^۲ که به

1 . Neck

2 . Houghton

3 . self-leadership

4 . self-influence

5 . self-regulated

6 . Renzulli

7 . school-house giftedness

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

به اعتقاد وی با یکدیگر در ارتباط هستند. تعریف گارلند^۳ (۲۰۰۹) از تیزهوشان تحصیلی یا منطقی^۴ به این نحو است که، این افراد سطوح بالایی از توانایی‌های بالقوه تا دستیابی به عملکرد را در مقایسه با دیگر افراد از نظر سن، تجربه و محیط بروز می‌دهند. این افراد به خدمات آموزشی متفاوت و فراتر از برنامه‌های آموزشی عادی نیاز دارند.

پینتریچ و دی‌گروت^۵ (۱۹۹۰) معتقدند که باورهای انگیزشی به باورهای فردی اشاره دارد که هدایت‌کننده و جهت‌دهنده‌ی فعالیت‌های تحصیلی فراگیران باشند. باورهای انگیزشی در حقیقت دلایل شخصی و فردی فراگیران برای انجام یا اجتناب از یک تکلیف و یا فعالیت تحصیلی هستند. نظریه اجتماعی - شناختی به طور فراگیر مبتنی بر یادگیری اجتماعی و رویکرد رفتاری است. در این نظریه دو واژه‌ی اجتماع و شناخت مطرح می‌شود. اجتماع، قسمتی از افکار و اعمال انسان بر پایه‌ی منشأ محیطی است. در حالی که شناخت، شناسایی فرایندهای شناختی مؤثر در خصوص انگیزش و عملکرد انسان می‌باشد (استاجکویک^۶ و لوتانس^۷، ۲۰۰۳). بر اساس نظریه اجتماعی - شناختی باندورا (۱۹۷۸)، کنترل رفتار به صورت یک الگوی سه عاملی عمل می‌کند. این الگو که جبر متقابل نامیده شده است بدین معناست که عوامل شخصی یا شناختی، عوامل محیطی و رفتارهای فرد بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند. به طوری که عوامل شخصی و محیطی به صورت دوجانبه بر یکدیگر اثر می‌گذارند و به طور متقابل بخش جدایی‌ناپذیر رفتار انسان هستند. گرچه، ممکن است که منشأ تأثیرگذاری به طور یکسان عمل نکنند و تأثیر بعضی عوامل بیش از دیگری باشند. بر مبنای عقیده‌ی استاجکویک و لوتانس (۲۰۰۳) نظریه‌ی اجتماعی - شناختی شامل انگیزش و

^۱ . academic giftedness

^۲ . creative-productive giftedness

^۳ . Garland

^۴ . intellectually

^۵ . De Groot

^۶ . Stajkovic

^۷ . Luthans

خودنظم‌دهی است که به دنبال آن تعدیل یا تغییر رفتار گسترش می‌یابد. علاوه بر این، بر مبنای نظریه‌ی اجتماعی - شناختی باندورا (۱۹۸۹) خودنظم‌دهی علت جبر متقابل عوامل شخصی، محیطی و رفتاری است. باورهای انگیزشی نیز ریشه در خودنظم‌دهی فرد دارد.

پیتتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) باورهای انگیزشی را بر اساس سه مؤلفه‌ی انتظار، ارزش و عاطفه تعریف کرده‌اند: *انتظار* شامل باورهای فراگیران در خصوص توانایی خویش برای انجام تکلیف است. *ارزش* عبارت از اهداف و باورهای فراگیران در خصوص اهمیت و علاقمندی به تکلیف است. در حالی که *عاطفه* واکنش هیجانی و عاطفی فرد را نسبت به تکلیف شامل می‌شود. *انتظار* به باورهای یادگیرنده در زمینه‌ی انجام تکلیف اشاره می‌کند و دارای دو مؤلفه‌ی خودکفایتی و باورهای کنترل یادگیری است (پیتتریچ، به نقل از سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳). ۱) خودکفایتی، تأکید به اعتماد فرد به مهارت‌های شناختی خویش دارد که وی به چه میزان قادر به انجام تکلیف معینی است. ۲) باورهای کنترل یادگیری، بر اساس این مؤلفه فرد احساس می‌کند که عامل اصلی موفقیت و شکستش به طور عمده مربوط به میزان کنترلش بر فرایند یادگیری است (پیتتریچ، ۱۹۹۹). سازه‌ی دوم، *ارزش* است که معطوف به دلایل یادگیرنده در راستای انجام فعالیت‌های معینی می‌باشد. این سازه نیز به سه مؤلفه‌ی هدف‌گرایی درونی، هدف‌گرایی بیرونی و ارزش تکلیف تقسیم می‌شود (پیتتریچ، به نقل از سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳). ۳) هدف‌گرایی درونی، که تأکید بر یادگیری و کسب مهارت یادگیرنده دارد. ۴) هدف‌گرایی بیرونی، متمرکز بر کسب نمره‌ی خوب و تأیید دیگران است. به طور کلی این مؤلفه به ارزیابی دیگران از توانایی و عملکرد فرد مربوط می‌شود. ۵) ارزش تکلیف، درک فرد از اهمیت تکلیف، علاقمندی فرد به انجام آن و میزان مفید و با ارزش بودن تکلیف معینی را به منظور دستیابی به اهداف آینده در برمی‌گیرد. سومین سازه‌ی باورهای انگیزشی *عاطفه* و هیجان است که مربوط به میزان اضطراب فرد می‌باشد. ۶) اضطراب امتحان، تأکید بر میزان ناآرامی، بی‌قراری،

پیش بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

درماندگی و آشفتگی روانی فرد در هنگام رویارویی با امتحان و یا تصور کردن آن می‌باشد (پینتریچ، ۱۹۹۹).

خودراهبری بر اساس تعریف مانز و نک (۲۰۰۴) یک اصل کلی و نظام‌مند از راهبردهای ذهنی و عملی برای رهبری کردن خود در زمینه‌ی دستیابی به بالاترین میزان عملکرد و موفقیت است. نک و هوگتون (۲۰۰۶) نیز خودراهبری را یک فرایند خوداثربخشی تعریف می‌کنند که طی آن افراد مسیر و انگیزش ضروری جهت عملکرد خویش را کسب می‌کنند. راهبردهای خودراهبری بر اساس نظریه‌ی نک و هوگتون (۲۰۰۶) به سه دسته عبارت از راهبردهای تنظیم رفتار، راهبردهای پاداش طبیعی و راهبردهای الگوی تفکر سازنده تقسیم می‌شود. راهبردهای تنظیم رفتار، خودآگاهی فرد را در جهت تسهیل مدیریت خویش ساماندهی می‌کند. راهبردهای پاداش طبیعی شرایطی را ایجاد می‌کند که فرد از لذت‌های درونی برای انجام تکالیف و وظایف برانگیخته و از پاداش بهره‌مند می‌شود. راهبردهای الگوی تفکر سازنده جهت تسهیل ساختار الگوی تفکر و راه‌های عادی فکر کردن است که قادر به تأثیرگذاری مثبت بر عملکرد می‌باشد.

در خصوص شکل‌گیری خودراهبری نک و هوگتون (۲۰۰۶) معتقدند که خودراهبری متناسب با نظریه اجتماعی - شناختی باندورا و مفهوم خودنظم‌دهی عمل می‌کند. در نظریه اجتماعی - شناختی باندورا (۱۹۸۹) عوامل محیطی و عوامل شناختی به طور متقابل عمل می‌کنند و در کنترل رفتار فرد مؤثرند. بر اساس نظریه‌ی اجتماعی - شناختی باندورا (به نقل از نک و هوگتون، ۲۰۰۶) خودراهبری برگرفته از نظریه خوداثربخشی است که شامل رضایت از خویش، خودکفایتی و تنظیم استانداردهای درونی می‌باشد. در حالی که نک و هوگتون (۲۰۰۶) بیان کردند که خودنظم‌دهی یک نظریه توصیفی رفتار افراد است که بررسی می‌کند رفتار چگونه اتفاق می‌افتد. با توجه به این نظریه افراد خود را به سمت عملکرد موفق راهنمایی می‌کنند. بنابراین راهبردهای خودراهبری در اثر مفهوم خودنظم‌دهی به وجود آمده است.

خودراهبری بر اساس مدل مفهوم نظری و مکانیزم عملکرد خودراهبری^۱ (نک و هوگتون، ۲۰۰۶)، مفهومی است که از چندین مفهوم خودنظم‌دهی، خودکنترلی و خودمدیریتی و دو نظریه‌ی اجتماعی - شناختی و انگیزش درونی تأثیر می‌پذیرد. در این زمینه ممکن است که راهبردهای خودراهبری پیش‌بین‌کننده‌ی پیامدهایی چون مسئولیت‌پذیری^۲، استقلال^۳، خلاقیت / نوآوری^۴، توانمندی روانشناختی^۵، اعتماد به نفس^۶، توانمندی گروهی^۷، تأثیر مثبت^۸، رضایت شغلی^۹ و خودکفایتی باشد. در نهایت نهایت این پیامدهای ناشی از خودراهبری موجب بالا رفتن سطح عملکرد فرد، گروه و سازمان‌ها^{۱۰} می‌شوند. مدل نام‌برده در شکل (۱) نشان داده شده است.

بر اساس مدل مذکور، خودراهبری می‌تواند در سطوح انفرادی، گروهی و سازمانی مطرح شود. در حالی خودراهبری در پژوهش حاضر به طور انفرادی مورد ارزیابی قرار گرفته است.

نظریه‌ها	پیامدهای پیش‌بین
	مسئولیت‌پذیری استقلال خلاقیت / نوآوری توانمندی روانشناختی اعتماد به نفس

1 . model of self-leadership theoretical contexts and performance mechanisms

2 . commitment

3 . independence

4 . creatively / innovation

5 . psychological empowerment

6 . trust

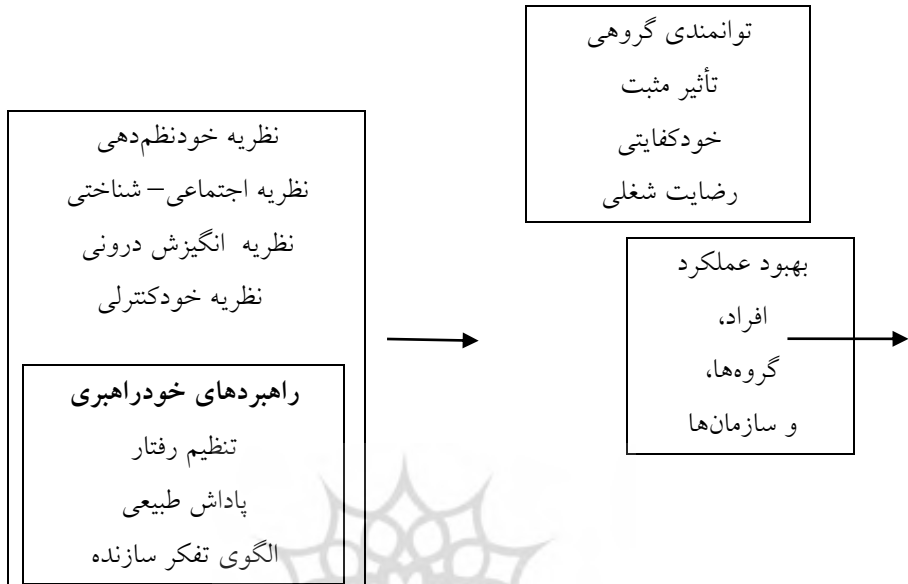
7 . team potency

8 . positive affect

9 . job satisfaction

10 . organizational

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی



شکل (۱): مدل مفهوم نظری و مکانیزم عملکرد خودراهبری (نک و هوگتون، ۲۰۰۶)

در زمینه‌ی شناسایی افراد تیزهوش و سرآمد هلر^۱ (۲۰۰۴) عنوان کرد که از آزمون‌های روانسنجی^۲ و یا بر اساس الگوی کارشناس - نوآموز^۳ استفاده می‌شود. در روش روانسنجی، توانایی‌های بالقوه‌ی افراد مورد ارزیابی قرار می‌گیرد در حالی که در روش‌های دیگری چون الگوی کارشناس - نوآموز تمرکز بر عوامل شخصیتی از جمله انگیزش، یادگیری و عوامل فرهنگی و اجتماعی است. بنابراین گرچه عملکرد فرد در آزمون‌های هوشی یکی از معیارهای معتبر تیزهوشی شناخته می‌شود، اما معیارهای دیگری از جمله سطح انگیزش و کاربرد راهبردهای خودنظم‌دهی نیز در عملکرد تیزهوشانه نقش مؤثر دارند (سیف، ۱۳۸۵). با توجه به مدل تیزهوشی گانیه (۲۰۰۰) به

^۱ . Heller

^۲ . psychometric

^۳ . expert-novice

طور کلی به سه جزء اصلی اشاره شده است: توانایی‌های طبیعی^۱، فرایندهای رشدی^۲: الف) عوامل درون فردی ب) عوامل محیطی و مهارت‌های رشدیافته^۳ (استعداد). عوامل درون فردی در این مدل را ویژگی‌هایی چون خصوصیات جسمی، انگیزش، اراده، خودنظم‌دهی و عوامل شخصیتی در بر می‌گیرد. انگیزش به عنوان یکی از عوامل درون فردی از نظر گانیه در رشد استعداد، نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند؛ و عوامل درونی دیگری چون خودمدیریتی و خودکفایتی نیز در این فرایند از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند.

رنزولی (۲۰۱۱) سه مؤلفه‌ی مهم برای رشد رفتار افراد با استعداد در نظر می‌گیرد که شامل توانایی بالاتر از میانگین، تعهد به تکلیف و خلاقیت می‌باشد. در مدل سه حلقه‌ای تیزهوشی، تعهد به تکلیف در برگیرنده‌ی مجموعه‌ای از عوامل انگیزشی مشتمل بر سطح بالای پشتکار، تحمل و بردباری، سخت‌کوشی، ممارست مداوم و مستمر و اعتماد به خود برای دستیابی به موفقیت در تکلیف یا خودکفایتی است. از دید وی، انگیزش در ایجاد رفتار هوشمندانه نقش اساسی دارد و نباید به بهای عملکرد بسیار بالا در یکی از حیطه‌های توانایی و خلاقیت نادیده گرفته شود (رنزولی، به نقل از سیف، ۱۳۸۵). هلر و ویک^۴ (به نقل از سیف، ۱۳۸۵) معتقدند که عملکرد خارق‌العاده تحصیلی مستلزم برخورداری از سطوح بالای هوش است، اما علاوه بر توانایی‌های ادراکی، شناختی و حرکتی، عوامل انگیزشی نیز در ایجاد تجارب موفقیت‌آمیز نقش دارند و در حیطه‌ی ویژه‌ی تحصیلی، نقش عوامل انگیزشی برجسته‌تر می‌شود. علاوه بر این، در نظریه‌ی تیزهوشی هلر بر نقش واسطه‌ای عوامل انگیزشی و راهبردهای خودنظم‌دهی در به فعل رسیدن توانایی‌های بالقوه افراد تیزهوش تأکید می‌شود.

1. natural abilities

2. developmental process

3. systematically developed skills

4. Viek

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

پیتتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) تأثیر باورهای انگیزشی و خودنظم‌دهی بر عملکرد را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج نشان داد که در خصوص رابطه‌ی انگیزش درونی با عملکرد، خودنظم‌دهی و راهبردهای شناختی نقش میانجی ایفا کردند. در حالی که راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی متأثر از تفاوت‌های فردی در انگیزش بود. علاوه بر این، در مطالعه‌ی کیم^۱ و هوانگ^۲ (۲۰۰۱) نیز بین خودکفایتی و خودنظم‌دهی رابطه‌ی مثبت و معناداری گزارش شده است.

مطالعه‌ی پیتتریچ (۱۹۹۹) نشان داد که خودکفایتی و باورهای ارزش تکلیف می‌توانند رفتارهای خودنظم‌دهی را تسهیل بخشند. نوریس^۳ (۲۰۰۸) نیز در مطالعه‌ی گزارش کرد که رابطه‌ی معنادار و مثبتی میان خودکفایتی و پاداش طبیعی، الگوی تفکر و مهارت‌های کلی خودراهبری وجود دارد. به طوری که نتایج مشابهی در زنان و مردان در راستای ابعاد و کل خودراهبری به دست آمد.

در حالی که گوتفريد^۴، گوتفريد، ریچارد^۵، رایت گرین^۶، الیور^۷ و ریگیو^۸ (۲۰۱۱) (۲۰۱۱) به مطالعه‌ی چگونگی افزایش انگیزش راهبری بر اساس نقش توانایی انگیزش پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند. نتایج تداوم معنادار و قابل توجهی بین انگیزش پیشرفت تحصیلی به عنوان پیش‌بین بر روی انگیزش جهت راهبری نشان داده است.

علاوه بر این، در پژوهش مک‌کورمیک^۹ (۲۰۰۱) تأثیر خودکفایتی به عنوان یک متغیر کلیدی شناختی بر رویکرد راهبری گزارش شده است.

هوگتون و نک (۲۰۰۶) معتقد بودند که مفهوم خودراهبری متأثر از مفاهیم

-
- 1 . Kim
 - 2 . Hwang
 - 3 . Norris
 - 4 . Gottfried
 - 5 . Reichard
 - 6 . Wright Guerin
 - 7 . Oliver
 - 8 . Riggio
 - 9 . McCormick

انگیزش، شخصیت و خوداثربخشی است. لای^۱ (۲۰۱۱) نیز باور دارد که انگیزش درونی از لذت، علاقه و میل فردی حاصل می‌شود؛ در حالی که افراد در انگیزش بیرونی از اتفاقات خارجی و تقویت‌کننده‌های احتمالی تأثیر می‌پذیرند. به طوری که در مطالعه‌ی سووتر و کلهر (۲۰۱۱) رابطه‌ی انگیزش درونی و خودراهبری مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج مطالعه آن‌ها نشان‌دهنده‌ی همبستگی مثبت بین انگیزش درونی و خودراهبری بود. در حالی که بین انگیزش بیرونی و خودراهبری رابطه معنادار و معکوس گزارش شده است.

ویلر (۲۰۰۴) مطرح کرد که "نظریه انگیزش پیشرفت" مک‌کلیندلز^۲ بر اساس سه نیاز شناسایی می‌شوند: الف) نیاز به پیشرفت، ب) نیاز به وابستگی، ج) نیاز به قدرت. در هر فردی یکی از این نیازها بر دیگری چیره می‌شود و بنابراین فعالیت‌های فرد را تحت کنترل قرار می‌دهد. به طوری که بعضی افراد بهترین عملکرد مستقلانه را دارند، یا بعضی نیازهای اجتماعی و شکوفایی در یک پروژه‌ی گروهی را نشان می‌دهند. در حالی که برخی دیگر حرکت به سمت قدرت و نیز خودراهبری مثبت را بروز می‌دهند. در حالی که بر اساس پژوهش الوارت^۳ (۲۰۰۹) خودراهبری مثبت مربوط به عملکرد در سطح انفرادی است؛ و این رابطه به ویژه به واسطه‌ی خودکفایتی و نقش میانجی آن می‌باشد.

در مطالعه‌ی پروسیا^۴، آندرسون^۵ و مانز (۱۹۹۸) رابطه‌ی خودراهبری و عملکرد با نقش میانجی خودکفایتی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از این پژوهش نشان دادند که در امر تأثیرگذاری خودراهبری بر روی عملکرد، خودکفایتی نقش میانجی ایفا می‌کند. بر این اساس، راهبردهای خودراهبری تأثیر معناداری بر ارزیابی خودکفایتی داشتند و به دنبال آن خودکفایتی نیز مستقیماً بر روی عملکرد تأثیر گذاشته است. در

1. Lai

2. McClelland's

3. Ellwart

4. Prussia

5. Anderson

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

نتیجه نتایج حاکی از تأثیر مستقیم و معنادار خودراهبری بر خودکفایتی بود. نتایج حاصل از پژوهش کونرادت^۱ و آندربن^۲ (۲۰۰۹) نیز نشان داد که خودراهبری به طور مثبت با عملکرد در سطح انفرادی رابطه دارد که این رابطه به طور مستقیم بر خودکفایتی فرد تأثیر می‌گذارد.

مانز و نیک (۲۰۰۴) گزارش کردند که خودکفایتی می‌تواند بر رضایتمندی، تلاش، پایداری و الگوهای تفکر فرد تأثیرگذارد. مفهوم خودکفایتی اهمیت ویژه‌ای در مفهوم خودراهبری دارد. در حقیقت، موضوع اصلی راهبردهای خودراهبری شامل پاداش طبیعی ویژه و راهبردهای الگوی تفکر است که موجب ارتقای خودکفایتی و در نتیجه بهبود سطوح عملکرد فرد می‌شود. علاوه بر این، در مطالعه چایجوکول^۳ (۲۰۱۰) نتایج نشان داد که خودراهبری مستقیماً بر روی توانمندسازی روانی^۴، خودکفایتی و رضایت شغلی^۵؛ و به طور غیر مستقیم بر عملکرد شغلی تأثیر می‌گذارد. در مطالعه‌ی آندرسن^۶، آندرسن^۷، کونرادت و نیک (۲۰۱۲) نیز رابطه‌ی بین خودراهبری، دگرراهبری و انگیزش انگیزش شغلی که مبنای اصلی آن خودکفایتی است مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که خودراهبری تأثیر بیشتری بر انگیزش شغلی و در نتیجه خودکفایتی داشت. در پژوهش جاج^۷، لی‌پاین^۸ و ریچ^۹ (۲۰۰۶) خودراهبری به عنوان یک عامل میانجی بر ارزش تکلیف مورد مطالعه قرار گرفته است. یافته‌های پژوهش مذکور مبین رابطه‌ی معنادار میان خودراهبری و ارزش تکلیف است. علاوه بر این، سبک به کارگرفته شده‌ی خودراهبری در پژوهش واندی^{۱۰} (۲۰۰۸) قادر به افزایش یادگیری

1. Konradt

2. Andreben

3. Chaijukul

4. psychological empowerment

5. job satisfaction

6. Andressen

7. Judge

8. LePine

9. Rich

10. Vondey

افراد در کوتاه مدت بود، اما این امر در گذر زمان مشاهده نشد.

پاجارس^۱ (۱۹۹۶) نقش باورهای خودکفایتی در حل مسأله ریاضی دو گروه فراگیران تیزهوش و عادی فعال در کلاس‌های ریاضی را مورد مطالعه قرار داد. باورهای خودکفایتی آنان به عنوان متغیر مستقل یا پیش‌بین‌کننده‌ی حل مسأله در نظر گرفته شده بود. یافته‌ها حاکی از آن بود که دختران تیزهوش در عملکرد از پسران تیزهوش بهتر عمل کردند گرچه در باورهای انگیزشی تفاوتی بین آن‌ها دیده نشد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که خودکفایتی در فراگیران تیزهوش بالاتر از گروه عادی بود گرچه در آن‌ها اعتماد به توانایی‌هایشان در سطح بالایی مشاهده شد.

در مطالعه‌ی لاپوینت^۲، لیگالت^۳ و باتیست^۴ (۲۰۰۵) ادراک فراگیران از رفتار معلم در زمینه‌ی سه مؤلفه‌ی باورهای انگیزشی شامل خودکفایتی، ارزش تکلیف و اضطراب امتحان در درس ریاضی بررسی شده است. نتایج تأثیر معنادار باورهای انگیزشی فراگیران متوسط و تیزهوش را در زمینه‌ی درک و برقراری ارتباط نزدیک با معلم را نشان داد. در حالی که این امر در افراد با اختلالات یادگیری معنادار نبود. یافته‌ها به ویژه تأکید بر تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین فراگیران با اختلالات یادگیری و تیزهوش داشتند.

بلامی^۵، جور^۶ و استورجیس^۷ (۲۰۰۵) رابطه‌ی بین هوش هیجانی، جایگاه کنترل و خودکفایتی در میان گروهی از دانشجویان تیزهوش به مدت دو هفته مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج رابطه‌ی معناداری را بین متغیرها با یکدیگر از جمله خودکفایتی با هوش هیجانی، خودکفایتی با جایگاه کنترل و نیز هوش هیجانی با جایگاه کنترل در میان دانشجویان تیزهوش نشان داده است.

1. Pajares

2. Lapointe

3. Legault

4. Batiste

5. Bellamy

6. Gore

7. Sturgis

پیش بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

در ایران نیز مطالعه‌ی خیر و البرزی (۱۳۸۶) به مقایسه‌ی باورهای انگیزشی افراد تیزهوش، با اختلالات یادگیری و عادی در یادگیری خودنظم‌ده پرداخته است. نتایج نشان داد که در هدف‌گرایی درونی کودکان تیزهوش نسبت به کودکان عادی و ناتوان یادگیری میانگین بالاتری دارند.

هوگتون و نیک (۲۰۰۶) معتقد بودند که مفهوم خودراهبری متأثر از مفهوم خودنظم‌دهی برگرفته از نظریه‌ی اجتماعی - شناختی باندورا است. بر همین اساس می‌توان به مطالعه‌ی استوگر^۱ و زیگلر^۲ (۲۰۰۵) اشاره کرد که به ارزیابی خودنظم‌دهی تعدادی فراگیران تیزهوش پرداخته‌اند. تأثیر مثبتی که از نتایج حاصل شد نشان‌دهنده‌ی افزایش خودنظم‌دهی فراگیران تیزهوش بود.

کارنس^۳ و بن^۴ (۱۹۹۰) بر این باور بودند که نقش راهبری در تمام فرهنگ‌ها حایز اهمیت است. آن‌ها معتقد بودند که تمام انسان‌ها از توانایی و استعدادهایی برخوردارند. در حالی که افراد تیزهوش بیش از افراد عادی جهت رشد راهبری خویش از شاخص‌های چالش‌انگیزی، توانایی حل مسأله خلاقانه، انعطاف‌پذیری در تفکر و عمل، توانایی سازگاری با تضادها و ناهمگنی‌ها، توانایی برانگیختن و تشویق خود و دیگران بهره می‌گیرند. علاوه بر این‌ها والدین می‌توانند با غنی ساختن محیط و حمایت و تشویق فرزندان‌شان آن‌ها را جهت ایفای نقش‌های خطیر و فعال در جامعه آماده سازند. به طوری که آن‌ها به نقش مهم والدین و آموزگاران در توسعه بخشیدن به مهارت و استعداد راهبری در تیزهوشان اعتقاد دارند.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و همبستگی بود. در این پژوهش متغیر پیش‌بین خودراهبری و متغیر ملاک، باورهای انگیزشی بود.

1 . Stoeger

2 . Ziegler

3 . Karnes

4 . Bean

جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های دولتی دانشگاه علوم پزشکی سراسر کشور در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بود.

گروه نمونه در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان سال اول تا هفتم استعداد درخشان و دانشجویان ممتازی بود که نام آنان در دفتر هدایت استعدادها درخشان دانشگاه علوم پزشکی شیراز ثبت شده و در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ در این دانشگاه به تحصیل اشتغال داشتند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۲۲ نفر (۱۳۹ دختر و ۸۳ پسر) دانشجویان مذکور بود.

لازم به ذکر است که دانشجویان استعداد درخشان در پژوهش حاضر شامل دانشجویانی بود که جزء برگزیدگان آزمون سراسری گروه آزمایشی علوم تجربی با کسب رتبه‌ی کشوری مساوی و کم‌تر از ۵۰۰ (با معرفی سازمان سنجش آزمون کشور) بودند، و یا دانشجویانی که موفق به کسب امتیاز در المپیادهای علمی دانش‌آموزی (با معرفی وزارت آموزش و پرورش) و المپیادهای علمی دانشجویان علوم پزشکی کشور با معرفی دبیرخانه المپیاد علمی وزارت شده‌اند و در دفتر هدایت استعداد درخشان دانشگاه علوم پزشکی شیراز عضویت داشتند (عین‌الهی، ۱۳۸۷). دانشجویان ممتاز نیز شامل دانشجویانی بود که معدل کل آن‌ها، جزء سه رتبه‌ی اول گروه خود قرار داشت و در دفتر هدایت استعداد درخشان دانشگاه علوم پزشکی شیراز عضویت داشتند. جدول ۱ جنسیت، تعداد و درصد آزمودنی‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۱ جنسیت، تعداد و درصد آزمودنی‌ها

جنسیت	تعداد	درصد
دختر	۱۳۹	٪۶۳
پسر	۸۳	٪۳۷
کل	۲۲۲	٪۱۰۰

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

ابزار

در پژوهش حاضر دو پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (3-MLSQ)^۱ و پرسشنامه تجدید نظر شده خودراهبری (RSLQ)^۲ به کار برده شد. نسخه شماره ۳ پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پیتتریچ، اسمیت، گارسیا و مکچی، ۱۹۹۳) مشتمل بر ۸۱ گویه از دو بخش انگیزش و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است و هر بخش را می‌توان به طور جداگانه مورد استفاده قرار داد (پیتتریچ و همکاران، به نقل از سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳). در پژوهش حاضر از بخش انگیزش این پرسشنامه که شامل ۳۱ گویه است استفاده شد. این بخش مشتمل بر ۶ مؤلفه خودکفایتی برای یادگیری، ارزش تکلیف، باورهای کنترل درباره یادگیری، هدف‌گرایی درونی، هدف‌گرایی بیرونی و اضطراب امتحان است. پاسخ‌دهی به گویه‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس هفت بخشی از نوع لیکرت صورت می‌گیرد (سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳).

نسخه شماره ۳ پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، برای نخستین بار در ایران در پژوهش لطیفیان و سیف (۱۳۸۰)، مورد انطباق و اعتباریابی قرار گرفت و روانی نمرات حاصل از آن احراز شد. علاوه بر این، در پژوهش سیف و لطیفیان (۱۳۸۳) روانی سازه‌ای این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی محاسبه شد. نتایج حاصل از این تحلیل، همسو با نتایج مطالعه لطیفیان و سیف (۱۳۸۰) ساختار ۶ عاملی مزبور را در بخش انگیزش این پرسشنامه تأیید نمود و نشان از روانی نمرات آن در میان دانشجویان ایرانی داشت.

در پژوهش حاضر روانی بخش انگیزش این پرسشنامه از طریق همبستگی درونی بین مؤلفه‌ها احراز گردید. یافته‌ها در جدول ۲ درج شده است.

1. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ3)

2. Revised Self-Leadership Questionnaire (RSLQ)

جدول ۲ ضرائب همبستگی بین مؤلفه‌های پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (بخش

انگیزش)

هدف‌گرایی بیرونی	هدف‌گرایی درونی	کنترل یادگیری	ارزش تکلیف	خودکفایتی	بعد
-	-	-	-	-	خودکفایتی
-	-	-	۰/۲۳**	۰/۵۹**	ارزش تکلیف
-	-	-	۰/۲۳**	۰/۳۰**	کنترل یادگیری
-	-	۰/۲۱**	۰/۶۸**	۰/۷۲**	هدف‌گرایی درونی
-	۰/۲۷**	۰/۱۳	۰/۲۴**	۰/۴۳**	هدف‌گرایی بیرونی
۰/۱۶*	-۰/۱۶*	۰/۰۲	-۰/۱۶*	-۰/۲۸**	اضطراب امتحان

**p<۰/۰۱

*p<۰/۰۵

چنان‌که از یافته‌های جدول ۲ پیداست، ضرائب همبستگی بین خودکفایتی با ارزش تکلیف، باورهای کنترل یادگیری، هدف‌گرایی درونی، هدف‌گرایی بیرونی و اضطراب امتحان به ترتیب برابر با ۰/۵۹، ۰/۳۰، ۰/۷۲، ۰/۴۳ و ۰/۲۸- حاصل شد (p<۰/۰۱). ضرائب همبستگی بین ارزش تکلیف با باورهای کنترل یادگیری، هدف‌گرایی درونی، هدف‌گرایی بیرونی و اضطراب امتحان به ترتیب برابر با ۰/۲۳، ۰/۶۸، ۰/۲۴ و ۰/۱۶- به دست آمد (p<۰/۰۵). ضریب همبستگی بین باورهای کنترل یادگیری نیز با هدف‌گرایی درونی برابر با ۰/۲۱ حاصل شد (p<۰/۰۱) در حالی که با هدف‌گرایی بیرونی و اضطراب امتحان رابطه‌ی معناداری حاصل نشد. ضرائب همبستگی بین هدف‌گرایی درونی با هدف‌گرایی بیرونی و اضطراب امتحان به ترتیب برابر با ۰/۲۷ و ۰/۱۶- به دست آمد (p<۰/۰۵). در نهایت ضریب همبستگی بین هدف‌گرایی بیرونی با اضطراب امتحان برابر با ۰/۱۶ به دست آمد (p<۰/۰۵).

یافته‌های پژوهش حاضر همسو با مطالعات قبلی (لطیفیان و سیف، ۱۳۸۰؛ سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳) روائی سازه‌ای بخش انگیزش پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای

پیش بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

یادگیری (نسخه ۳) را مورد تأیید قرار داد. در پژوهش سیف و لطیفیان (۱۳۸۳) پایانی بخش انگیزش پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ حاصل شد. این ضرائب برای مؤلفه‌های بخش مذکور بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۴ متغیر و نشانگر پایانی قابل قبول نمرات آن در میان دانشجویان ایرانی بود.

در پژوهش حاضر نیز ضرائب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خودکفایتی، ارزش تکلیف، باورهای کنترل یادگیری، هدف‌گرایی درونی، هدف‌گرایی بیرونی و اضطراب امتحان به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۸۶، ۰/۵۹، ۰/۷۸، ۰/۷۱ و ۰/۶۹ به دست آمد. ضریب پایانی ۰/۵۹ برای مؤلفه‌ی باورهای کنترل یادگیری به علت کم بودن تعداد گویه‌هایی است که به این مؤلفه اختصاص داده شده است. به طور کلی ضرائب پایانی به دست آمده، مطابق با پژوهش سیف و لطیفیان (۱۳۸۳) نشان‌گر پایانی قابل قبول نمرات این ابزار در میان دانشجویان مورد تحقیق بود.

پرسشنامه‌ی تجدید نظر شده‌ی خودراهبری (هوگتون، ۲۰۰۰) از سه بعد تشکیل شده که این ابعاد شامل تنظیم رفتار، پاداش طبیعی و الگوی تفکر سازنده است. این پرسشنامه دربرگیرنده‌ی ۳۵ گویه است که به ۹ مؤلفه و ۳ بعد تفکیک می‌شود. به طوری که بعد تنظیم رفتار شامل ۵ مؤلفه تنظیم اهداف خویش، خود پاداش‌دهی، خود تنبیهی، خود مشاهده‌گری و خودراهتمایی است. بعد پاداش طبیعی شامل ۱ مؤلفه مشتمل بر پنج گویه‌ی ۸، ۱۷، ۲۶، ۳۲ و ۳۵ است. بعد تفکر سازنده نیز شامل ۳ مؤلفه عملکرد موفقیت‌آمیز فکری، خود گفتاری (سخن گفتن با خویش) و ارزیابی عقاید و تصورات است. پاسخ‌دهی به گویه‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج بخشی از نوع لیکرت صورت می‌گیرد.

در پژوهش حاضر از پرسشنامه تجدید نظر شده خودراهبری (هوگتون، ۲۰۰۰) بر مبنای سه بعد تنظیم رفتار، پاداش طبیعی، الگوی تفکر سازنده و نمره کل خودراهبری استفاده شد. در پژوهش هوگتون (۲۰۰۰) روائی سازه‌ای این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی احراز شد که نشان‌دهنده روائی قابل ملاحظه این پرسشنامه بود.

در پژوهش حاضر روائی سازه‌ای پرسشنامه تجدید نظر شده خودراهبری از طریق همبستگی درونی بین ابعاد و نمره کل خودراهبری محاسبه شد. نتایج حاصل از محاسبه‌ی ضرائب همبستگی در جدول ۳ نشان داده شده است. از یافته‌های درج شده در جدول نمایان است که بین ابعاد و کل خودراهبری رابطه معنادار برقرار است ($p < 0/01$). چنان‌که ضرائب همبستگی بین تنظیم رفتار، پاداش طبیعی و الگوی تفکر سازنده با نمره کل خودراهبری به ترتیب برابر با ۰/۹۵، ۰/۸۱ و ۰/۹۳ به دست آمد ($p < 0/01$). ضرائب همبستگی بین تنظیم رفتار با پاداش طبیعی و الگوی تفکر سازنده نیز ۰/۶۸ و ۰/۷۸ حاصل شد ($p < 0/01$). ضریب همبستگی پاداش طبیعی و الگوی تفکر سازنده نیز ۰/۷۳ به دست آمد ($p < 0/01$).

جدول ۳ ضرائب همبستگی درونی بین ابعاد و نمره کل خودراهبری

تفکر سازنده	پاداش طبیعی	تنظیم رفتار	بعد
		-	تنظیم رفتار
	-	۰/۶۸**	پاداش طبیعی
-	۰/۷۳**	۰/۷۸**	الگوی تفکر سازنده
۰/۹۳**	۰/۸۱**	۰/۹۵**	کل خودراهبری

** $p < 0/01$

پژوهش حاضر نشان داد که همبستگی مثبت و قابل ملاحظه‌ای بین ابعاد و نمره‌ی کل خودراهبری برقرار است. به طوری که نتایج حاصل از این تحلیل، همسو با پژوهش هوگتون (۲۰۰۰)، روائی نمرات در میان دانشجویان را برای این پرسشنامه تأیید نمود.

در پژوهش هوگتون (۲۰۰۰) پایائی این پرسشنامه از طریق محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد. این ضرائب برای ابعاد خودراهبری از ۰/۷۴ تا ۰/۹۳ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز پایائی این پرسشنامه از طریق محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد. ضرائب به دست آمده برای ابعاد تنظیم رفتار، پاداش

پیش بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

طبیعی، الگوی تفکر سازنده و کل خودراهبری به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۷، ۰/۸۷ و ۰/۹۴ حاصل شد. همسو با پژوهش هوگتون (۲۰۰۰)، نتایج این پژوهش نیز نشان از پایداری قابل ملاحظه‌ی نمرات این ابزار در میان دانشجویان داشت.

نتایج

در پاسخ به این پرسش که «رابطه‌ی باورهای انگیزشی و خودراهبری دانشجویان استعداد درخشان چگونه است؟»، ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و ابعاد و کل خودراهبری محاسبه شد. نتایج حاصل در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴ رابطه‌ی همبستگی بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و ابعاد و کل خودراهبری

متغیرها	تنظیم رفتار	پاداش طبیعی	تفکر سازنده	کل خودراهبری
خودکفایتی	۰/۴۰**	۰/۳۹**	۰/۴۰**	۰/۴۳**
ارزش تکلیف	۰/۲۷**	۰/۲۸**	۰/۲۷**	۰/۲۹**
کنترل یادگیری	۰/۱۴*	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۱۰
هدف‌گرایی درونی	۰/۴۲**	۰/۴۲**	۰/۴۴**	۰/۴۶**
هدف‌گرایی بیرونی	۰/۲۵**	۰/۰۶	۰/۱۸**	۰/۲۱**
اضطراب امتحان	-۰/۰۵	-۰/۲۸**	-۰/۱۰	-۰/۱۲

**P<۰/۰۱ N=۲۲۲ *P<۰/۰۵

چنان‌که اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد، ضرائب همبستگی بین خودکفایتی با تنظیم رفتار، پاداش طبیعی، تفکر سازنده و کل خودراهبری به ترتیب برابر با ۰/۴۰، ۰/۳۹ و ۰/۴۳ حاصل شد ($P<۰/۰۱$). ضرائب همبستگی بین ارزش تکلیف با تنظیم رفتار، پاداش طبیعی، تفکر سازنده و کل خودراهبری به ترتیب ۰/۲۷، ۰/۲۸، ۰/۲۷ و ۰/۲۹ به دست آمد ($P<۰/۰۱$). در حالی که مؤلفه‌ی کنترل یادگیری تنها با بعد تنظیم رفتار ارتباط داشت ($P<۰/۰۵$).

هم‌چنین همبستگی بین هدف‌گرایی درونی با تنظیم رفتار، پاداش طبیعی، تفکر سازنده و کل خودراهبری به ترتیب برابر با ۰/۴۲، ۰/۴۲، ۰/۴۴ و ۰/۴۶ کسب شد

($P < 0/01$). همبستگی هدف‌گرایی بیرونی با تنظیم رفتار، تفکر سازنده و کل خودراهبری نیز به ترتیب برابر با ۰/۲۵، ۰/۱۸ و ۰/۲۱ برآورد شد ($P < 0/01$). در حالی که بین این مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و بعد پاداش طبیعی رابطه معنادار نبود. علاوه بر این، اضطراب امتحان نیز تنها با بعد پاداش طبیعی ارتباط داشت ($P < 0/01$) که این رابطه منفی حاصل شده است.

به منظور بررسی عمیق‌تر رابطه‌ی باورهای انگیزشی و خودراهبری دانشجویان استعداد درخشان، شش تحلیل رگرسیون چندگانه به کار برده شد. چنان‌که در هر تحلیل، خودراهبری کل به عنوان متغیر پیش‌بین اصلی، و یکی از مؤلفه‌های شش‌گانه‌ی باورهای انگیزشی به عنوان متغیر ملاک ملحوظ گردید. نتایج حاصل از این شش تحلیل در جدول ۵ خلاصه شده است.

جدول ۵ نتایج حاصل از شش تحلیل رگرسیون چندگانه باورهای انگیزشی بر روی خودراهبری دانشجویان استعداد درخشان

اضطراب	هدف‌گرایی بیرونی	هدف‌گرایی درونی	کنترل	ارزش تکلیف	خودکفایتی	ملاک پیش‌بین
β $P <$	β $P <$	β $P <$	β $P <$	β $P <$	β $P <$	
-۰/۱۲ --	۰/۲۱ ۰/۰۰۲	۰/۴۶ ۰/۰۰۰۱	۰/۱۰ --	۰/۲۹ ۰/۰۰۰۱	۰/۴۳ ۰/۰۰۰۱	خودراهبری
۰/۱۲ ۰/۰۱ ۲/۹۸ --	۰/۲۱ ۰/۰۴ ۹/۴۸ ۰/۰۰۲	۰/۴۶ ۰/۲۲ ۵۵/۸۰ ۰/۰۰۰۱	۰/۱۰ ۰/۰۱ ۱/۹۰ --	۰/۲۹ ۰/۰۸ ۱۸/۹۹ ۰/۰۰۰۱	۰/۴۳ ۰/۱۸ ۴۶/۱۳ ۰/۰۰۰۱	R R ² F P <

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی خودکفایتی در جدول ۵ آمده است. چنان‌که این جدول نشان می‌دهد، خودراهبری ($\beta = 0/43$, $t = 6/79$, $p < 0/0001$) به

پیش بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

طور معنادار باورهای انگیزشی را پیش بینی می کند. در مجموع ۱۸٪ از واریانس نمرات مؤلفه‌ی خودکفایتی به وسیله‌ی متغیر فوق تعیین می شود ($F=۴۶/۱۳$, $p<۰/۰۰۰۱$). ($\beta=۰/۴۳$).

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای تعیین بعد ارزش تکلیف ($p<۰/۰۰۰۱$), $t=۴/۳۶$, $\beta=۰/۲۹$) به طور معنادار پیش بینی می شود. در مجموع، ۰/۰۸ از واریانس ارزش تکلیف به وسیله‌ی متغیر خودراهبری تعیین می شود ($F=۱۸/۹۹$, $p<۰/۰۰۰۱$). ($\beta=۰/۲۹$).

اطلاعات خلاصه شده در جدول ۵ نشانگر آن است که خودراهبری قادر به پیش بینی بعد کنترل نیست. در مجموع، ۰/۰۱ از واریانس بعد کنترل به وسیله متغیر مزبور تعیین می شود ($F=۱/۹۰$, $\beta=۰/۱۰$).

همینطور جدول ۵ نشانگر آن است که خودراهبری عامل پیش بینی کننده هدف‌گرایی درونی ($p<۰/۰۰۰۱$, $t=۷/۴۷$, $\beta=۰/۴۶$) است که در مجموع ۰/۲۲ از واریانس بعد هدف‌گرایی درونی را تعیین می کند ($F=۵۵/۸۰$, $p<۰/۰۰۰۱$, $\beta=۰/۴۶$).

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه که در جدول ۵ درج شده، نشان از آن دارد که هدف‌گرایی بیرونی به وسیله‌ی خودراهبری ($p<۰/۰۰۲$, $t=۳/۰۸$, $\beta=۰/۲۱$) پیش بینی می شود. این متغیر در مجموع ۰/۰۴ از واریانس هدف‌گرایی بیرونی را تعیین می کند ($F=۹/۴۸$, $p<۰/۰۰۲$, $\beta=۰/۲۱$).

تحلیل رگرسیون چندگانه در جدول ۵ نشان داد که اضطراب امتحان به وسیله‌ی خودراهبری قابل پیش بینی نیست. به طوری که این متغیر در مجموع ۰/۰۱ از واریانس بعد اضطراب امتحان را تعیین می کند ($F=۲/۹۸$, $\beta=۰/۱۲$).

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که خودراهبری عامل پیش بینی کننده ابعاد شش گانه باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز است. به طوری که نتایج حاصل از تحلیل‌های رگرسیون چندگانه نشان از آن دارد که ابعاد خودکفایتی، ارزش

تکلیف، هدف‌گرایی درونی و هدف‌گرایی بیرونی از عامل خودراهبری تأثیر می‌پذیرفت.

مطالعه‌ی الگوی روابط همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که پژوهش حاضر در تائید یافته‌های پژوهش‌های پیشین (گوتفرید و همکاران، ۲۰۱۱؛ ویلر، ۲۰۰۴؛ سووتر و کلهر، ۲۰۱۱) حاکی از آن است که فزونی خودکفایتی، ارزش تکلیف و هدف‌گرایی درونی با افزایش تنظیم رفتار، پاداش طبیعی، الگوی تفکر سازنده و کل خودراهبری در دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز همراه است. علاوه بر این، بین هدف‌گرایی بیرونی با تمام ابعاد و کل خودراهبری به جز پاداش طبیعی رابطه‌ی مثبت وجود داشت. در حالی که نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت باورهای کنترل یادگیری با تنظیم رفتار و بر خلاف آن، رابطه‌ی منفی اضطراب امتحان با پاداش طبیعی بود. مطالعه‌ی گوتفرید و همکاران (۲۰۱۱) نیز نشان داد که تداوم انگیزش پیشرفت تحصیلی با انگیزش جهت راهبری رابطه دارد. به طوری که انگیزش پیشرفت، فرد را به سمت قدرت و خودراهبری مثبت سوق می‌دهد (ویلر، ۲۰۰۴). در تبیین این امر می‌توان عنوان کرد که دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز توانسته‌اند رابطه‌ی مناسبی بین باورهای انگیزشی و خودنظم‌دهی برقرار سازند. به طوری که پال و الدر (۲۰۰۶) خودنظم‌دهی را راهبردهای شناختی و فراشناختی تعریف کردند که بر اساس آن فراگیران به تنظیم ادراک، رفتار و شناخت خویش می‌پردازند. از آنجایی که نک و هوگتون (۲۰۰۶) بیان کردند که راهبردهای خودراهبری در چهارچوب خودنظم‌دهی عمل می‌کنند و پیوند این دو مفهوم به طور گسترده چگونگی شکل‌گیری رفتار را شرح می‌دهد، لذا فزونی باورهای انگیزشی موجب افزایش خودراهبری می‌شود. علاوه بر این، در مطالعه‌ی سووتر و کلهر (۲۰۱۱) بین انگیزش درونی و خودراهبری همبستگی مثبت برقرار بود. به طوری که فزونی انگیزش درونی با افزایش خودراهبری همراه بود. در پژوهش حاضر نیز هدف‌گرایی درونی بیشتر با خودراهبری

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

فزون‌تر در میان دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز همراه بود که همسو با پژوهش مذکور می‌باشد.

همان‌گونه که نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه در میان دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز نشان داد، هر چه خودراهبری بیشتر باشد خودکفایتی فزون‌تر است. این رابطه در پژوهش‌های دیگر هم نشان داده شده است (الوارت، ۲۰۰۹؛ پروسیا، آندرسون و مانز، ۱۹۹۸؛ کونرادت و آندرین، ۲۰۰۹؛ مانز و نک، ۲۰۰۴؛ چایجوکول، ۲۰۱۰؛ آندرسین، کونرادت و نک، ۲۰۱۲). الوارت (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای مطرح کرد که خودراهبری مثبت پیش‌بینی‌کننده عملکرد در سطح انفرادی است؛ و این رابطه به ویژه به واسطه‌ی خودکفایتی و نقش میانجی آن می‌باشد. پژوهش پروسیا، آندرسون و مانز (۱۹۹۸) نیز نشان داد که خودکفایتی در امر پیش‌بینی عملکرد افراد بر اساس خودراهبری نقش میانجی ایفا می‌کند. به طوری که خودراهبری بیشتر با افزایش خودکفایتی فرد همراه است که موجب بهبود عملکرد وی می‌شود. مطالعه‌ی کونرادت و آندرین (۲۰۰۹) نیز حاکی از آن است که خودراهبری به طور مثبت با عملکرد در سطح انفرادی رابطه دارد که این رابطه به طور مستقیم خودکفایتی فرد را افزایش می‌دهد. مانز و نک (۲۰۰۴) نیز موضوع اصلی راهبردهای خودراهبری را پاداش طبیعی و راهبردهای الگوی تفکر گزارش کردند که موجب ارتقای خودکفایتی و در نتیجه بهبود سطوح عملکرد فرد شده است. علاوه بر این، چایجوکول (۲۰۱۰) گزارش کرد که خودراهبری قوی، مستقیماً با فزونی توانمندسازی روانی، خودکفایتی و رضایت شغلی؛ و به طور غیر مستقیم با عملکرد بهتر شغلی همراه است. در حالی که نتایج پژوهش آندرسین، کونرادت و نک (۲۰۱۲) نشان داد که خودراهبری با انگیزش شغلی بیشتر و در نتیجه خودکفایتی فزون‌تر همراه است. در تبیین احتمالی می‌توان مطرح کرد که تنظیم نمودن رفتار، اعمال و افکار در دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز، موجب شده است که اعتماد بیشتری به توانایی‌های شناختی و راهبردهای ذهنی خودشان داشته باشند.

پژوهش حاضر نشان گر آن بود که ارزش تکلیف به وسیله ی خودراهبری پیش‌بینی می‌شود. چنان که در پژوهش جاج، لی‌پاین و ریچ (۲۰۰۶) نتایج نشان داد که خودشیفتگی موجب بهبود بخشیدن راهبری و درک خود می‌شود. در حقیقت، خودشیفتگی با خودارزیابی به عنوان یکی از مؤلفه‌های خودراهبری در پژوهش مذکور رابطه مثبت و معنادار داشت. در حالی که با دیگر ابعاد آن رابطه منفی نشان داد. در این پژوهش خودراهبری یک عامل میانجی است که با عملکرد تکلیف رابطه معنادار نشان داده است. به طوری که علت آن، آگاهی و اشتیاق افراد نسبت به شرایط مطرح شده است. از آنجایی که در پژوهش حاضر نیز رابطه‌ی معناداری میان خودراهبری و ارزش تکلیف حاصل شده است؛ این احتمال وجود دارد که دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز اشتیاق و شناخت لازم به تکلیف مربوطه داشته‌اند.

نتایج نشان از آن داشت که الگوی پیش‌بینی کنندگی کنترل یادگیری بر مبنای خودراهبری در پژوهش حاضر با سایر مطالعات همسویی دارد. به طوری که در پژوهش وان‌دی (۲۰۰۸) مطرح شده است خودراهبری از آنجایی که موجب ایجاد احساس مسئولیت در افراد می‌شود، جایز اهمیت است. بر اساس این امر، وی معتقد است که افراد قادر به درک بهتر خود و سازماندهی رفتار خویش می‌باشند. نتایج پژوهش مذکور نشان داد که سبک به کارگرفته شده‌ی خودراهبری موجب افزایش یادگیری افراد شده است اما این افراد در طولانی مدت قادر به راهبری یادگیری‌شان نبودند. علت این امر بر اساس تبیین وی به طور احتمالی آن است که خودراهبری موجب سازماندهی رفتار شده است اما رفتار افراد موجب توسعه یادگیری و بازدهی سازمان‌یافته آن نشده است. از آنجایی که در پژوهش حاضر نیز رابطه معناداری میان خودراهبری و کنترل یادگیری حاصل نشده است، می‌توان عنوان نمود که خودراهبری دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز نیز به طور سازمان‌یافته موجب کنترل یادگیری آن‌ها نشده است.

نتایج پژوهش مبین آن بود که خودراهبری هدف‌گرایی درونی و هدف‌گرایی

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

بیرونی را پیش‌بینی می‌کند. گرچه قدرت پیش‌بینی کردن هدف‌گرایی درونی بر مبنای خودراهبری بیشتر بود. به طوری که لای (۲۰۱۱) مطرح کرد انگیزش درونی از لذت، علاقه و میل فردی حاصل می‌شود؛ در حالی که افراد در انگیزش بیرونی از اتفاقات خارجی و تقویت‌کننده‌های احتمالی تأثیر می‌پذیرند. علاوه بر این، آموزگاران معتقدند که انگیزش درونی نسبت به انگیزش بیرونی به یادگیری بهتری می‌انجامد. وی همچنین باور دارد که انگیزش بیرونی می‌تواند نقش تشویق‌کننده و یا کاهش‌دهنده را ایفا کند که این امر بستگی به نوع پاداش و شرایط دارد. چنان‌که یافته‌های پژوهش نشان داد، خودراهبری موجب افزایش هر دو هدف‌گرایی درونی و هدف‌گرایی بیرونی شده است. گرچه رابطه‌ی قوی‌تری میان راهبری و هدف‌گرایی درونی مشاهده شد. این احتمال وجود دارد که دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز علوم پزشکی با بهره‌گیری از خودراهبری قادر به کنترل بیشتر هدف‌گرایی درونی‌شان می‌باشند. گرچه این عامل به میزان کمتری بر هدف‌گرایی بیرونی آن‌ها نیز تأثیر گذاشته است. شاید بتوان علت رابطه معنادار خودراهبری با هدف‌گرایی بیرونی را رقابت میان همسالان جهت کسب نمره به عنوان یک هدف بیرونی تفسیر نمود. بر این اساس، دانشجویان نه تنها از هدف‌گرایی درونی خویش در عملکرد یادگیری بهره می‌گیرند بلکه کسب نمره نیز آن‌ها را در راستای یادگیری راهبری می‌نماید.

پژوهش حاضر نشان داد که خودراهبری و اضطراب رابطه منفی دارند گرچه خودراهبری به طور معنادار قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان نبود. در مطالعه‌ی موردی سالند^۱ (۲۰۱۱)، دانش‌آموزی برای ورود به دانشگاه اضطراب زیادی داشت. این دانش‌آموز در آزمون اضطراب شرکت کرد و پس از نشان دادن اضطراب، معلم و والدین او جلسه‌ای برگزار کردند و قرار شد طی برنامه‌ای از سطح اضطراب او بکاهند. از جمله کارهایی که انجام دادند، شامل موارد زیر بود:

^۱ . Salend

۱. کارت‌هایی تهیه کند که فرمول‌ها جهت یادآوری در آن نوشته شده باشد.
۲. مطالعه‌ی خود را با فعالیت‌های لذت‌بخش همراه سازد و به خودش پاداش بدهد.

۳. به تنهایی مطالعه کند و زمانی که می‌خواهد مرور کند به صورت گروهی به مطالعه بپردازد.

این راهکارها جهت افزایش عزت نفس این دانش‌آموز اراده شده است. بنابراین، با کاهش اضطراب دانش‌آموز، وی بیش از پیش قادر به کنترل رفتارهای خود شد. به طوری که توجه، تمرکز و حافظه‌ی خود را به درستی راهبری می‌نمود. در نهایت می‌توان عنوان کرد که این دانش‌آموز با بهره‌گیری از راهکارهای مذکور توانسته است راهبری کارهای خویش را به عهده بگیرد. یافته‌های پژوهش حاضر نیز همسو با این مطالعه‌ی موردی است. به طوری که دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز از راهبری مناسبی برخوردار بوده‌اند که به موجب آن مؤلفه‌ی اضطراب رابطه‌ی معناداری با راهبری نداشت و همان میزان کم به دست آمده با علامت منفی حاکی از معکوس بودن رابطه بود.

در مجموع، نتایج حاصل از این پژوهش مبین آن بود که خودراهبری دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز علوم پزشکی می‌تواند باورهای انگیزشی آنان را پیش‌بینی نماید. از میان مؤلفه‌های باورهای انگیزشی، خودکفایتی و هدف‌گرایی درونی در میان دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز با قدرت بیشتری بر مبنای خودراهبری پیش‌بینی شده‌اند.

منابع

پارک، بوللیان (۱۳۸۱). دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس عادی: راهبردهای عملی و مطالعات موردی روشنگر برای تشکیل کلاس‌های دانش‌آموز - محوری به نحوی که هر کودک بتواند یاد بگیرد. ترجمه: امین‌ا... فاضل. شیراز: انتشارات نوید.

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

خیر، محمد و البرزی، محبوبه (۱۳۸۶). مقایسه باورهای انگیزشی در یادگیری خودنظم‌یافته میان کودکان تیزهوش، ناتوان یادگیری و عادی در گروهی از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان شیراز. *فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*. سال هشتم، شماره ۱، ۶۹-۸۸.

سیف، دیبا (۱۳۸۵). رابطه‌ی هوش، باورهای معرفت‌شناختی، باورهای انگیزشی، راهبردهای خودنظم‌دهی انگیزش و یادگیری با پیشرفت تحصیلی و بررسی این عوامل در سطوح متفاوت هوش. *پایان‌نامه‌ی دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی*، دانشگاه شیراز.

سیف، دیبا و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۳). بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی. راهبردهای خودنظم‌دهی دانشجویان در درس ریاضی، *مجله‌ی روان‌شناسی*، پیاپی ۳۲، سال هشتم، شماره ۴، صص ۴۰۴-۴۲۰.

عابدینی، یاسمین؛ باقریان، رضا و کدخدایی، محبوبه‌السادات (۱۳۸۹). بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی - فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب. *مجله‌ی تازه‌های علوم شناختی*، سال ۱۲، شماره ۳، ۱۳۸۹، صص ۳۴-۴۸.

عین‌الهی، بهرام (۱۳۸۷). آئین‌نامه تسهیلات آموزشی، پژوهشی و رفاهی ویژه استعدادهای درخشان وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی. *وزارت علوم تحقیقات و فن‌آوری، دفتر هدایت استعدادهای درخشان*. ۱-۵. قابل دسترس در: سایت دانشگاه علوم پزشکی شیراز.

لطیفیان، مرتضی و سیف، دیبا (۱۳۸۰). انطباق و اعتباریابی "پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری" (ام-اس-ال-کیو). ارائه شده در ششمین کنگره پژوهش‌های روان‌پزشکی و روان‌شناسی در ایران. تهران: *دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی شهید بهشتی*.

Andressen, P., Konradt, U., & Neck, C. P. (2012). The relation between self-leadership and transformational leadership: Competing models and the moderating role of virtuality. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18, 1-15.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of child development*, 6, 1-60.

Benight, Ch. C. & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy, *Behavior Research and Therapy*, 42(10): 1129-1148.

Bellamy, A., Gore, D., & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53-78.

Chaijukul, Y. (2010). An Examination of Self-Leadership Performance Mechanism Model in Thai Private Organization. *the Journal of Behavioral Science*. 2010, Vol. 5, No.1, 15-32.

- Ellwart, T. (2009). Self-leadership in organizational teams: A multilevel analysis of moderators and mediators. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2009, 18 (3), 322 – 346.
- Gagné, F. (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). Available on Line: //www.nswagtc.org.au /infodefinitions /gagnemodel.html.
- Garland, R. (2009). North Carolina Academically or Intellectually Gifted Program Standards. *North Carolina General Statutes (NCGS)*. Available on Line: /ncagt.org/.
- Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., Reichard, R. J., Wright G. D., Oliver, P. H., & Riggio, R. E. (2011). Motivational roots of leadership: A longitudinal study from childhood through adulthood.
- Judge, T. A., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2006). Loving Yourself Abundantly: Relationship of the Narcissistic Personality to Self- and Other Perceptions of Workplace Deviance, Leadership, and Task and Contextual Performance. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 91, No. 4, pp 762–776.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46, 302 – 323.
- Houghton, J. D. (2000). The Relationship between Self- Leadership and Personality: A Comparison of Hierarchical Factor Structures.
- Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17 (8), 672-691.
- Karnes, F. A. & Bean, S. M. (1990). Leadership development and gifted students. *Council for Exceptional Children (ERIC)*. Available on Line: www.kidsource.com/kidsource/content /leadership_and_ gifted.html.
- Kim, H., & Hwang, R. (2001). A study on the correlation between self-efficacy and self-regulation behavior in obese college women. *Journal of Korean Academy of Nursing*. 31(7), 1210-1216.
- Konradt, U., & Andreben, P. (2009). Self-leadership in organizational teams: A multilevel analysis of moderators and mediators. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 18(3), 322-346.
- Lai, E. R. (2011). Motivation: A Literature Review. <http://www.pearsonassessments.com/>
- Lapointe, J. M., Legault, F., & Batiste, S. J. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational Research*. 43, 39–54.
- Manz, C. C., & Neck, C. P. (2004). Mastering self-leadership: empowering yourself for personnel excellence. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 8(1), 22-33.

پیش‌بینی باورهای انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز دانشگاه علوم پزشکی

- Neck, C. P. & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21 Iss: 4, pp.270 – 295.
- Norris, S. E. (2008). An Examination of Self-Leadership. *Emerging Leadership Journeys*, Vol. 1 Iss. 2, 2008, pp. 43-61.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*. 21, 325–344.
- Paul, R. & Elder, L (2006). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. *The Foundation for Critical Thinkin*, 4, 1-21.
- Pintrich, P. R. & De Groot, I. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* 1990, Vol. 82, No. 1,33-40.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research* 31 (1999) 459-470.
- Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*. 19, 523±538 (1998).
- Renzulli, J. S. (2011). Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness, Gifted behaviour occurs in certain people, at certain times, under certain circumstances. Available on Line:
<http://www.gigers.com/matthias/gifted/three-rings.html>
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2011). The Schoolwide Enrichment Model Executive Summary.. Available on Line: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html>.
- Salend, S.J. (2011) Addressing test anxiety. *Teaching Exceptional Children*, 44, 55-68
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2003). Social cognitive theory and self-efficacy: implications for motivation theory and practice. *Chapter 2 Conceptual Approaches to Motivation at Work*, 126-140.
- Sweetser, K. D. & Kelleher, T. (2011). A survey of social media use, motivation and leadership among public relations practitioners.
- Vondey, M. (2008). Follower-Focused Leadership: Effect of Follower Self-Concepts and Self-Determination on Organizational Citizenship Behavior. *Emerging Leadership Journeys*, Vol. 1, pp 52-61.
- Weiler, A. (2004). Information-Seeking Behavior in Generation Y Students: Motivation, Critical Thinking, and Learning Theory. *The Journal of Academic Librarianship*, Volume 31, Number 1, pp 46–53.